

ЗАДАЧИ ЗА ПРОВЕРКА НА УМЕНИЕТО ЗА ЧЕТЕНЕ — ОГРАНИЧЕНИЯ И ВЪЗМОЖНОСТИ ПРИ ИЗПОЛЗВАНЕТО ИМ

Елена Савова

Der vorliegende Artikel bietet eine Übersicht über bekannte Aufgaben, die zur Messung der Lesefähigkeit in der Erst- und Fremdsprache eingesetzt werden. Dabei werden einige Einschränkungen und Möglichkeiten ihrer Anwendung im Hintergrund der aktuellen Auffassungen über das Lesen als Prozess und Fertigkeit erläutert.

Съвременните тестове за разбиране при четене на чужд език са съобразени с актуалните схващания за четенето като комплексно и многофункционално умение. Въпреки това редица изследователи обръщат внимание на ограниченията при прилагането на повечето познати тестови задачи. В настоящата статия се разглеждат някои проблеми и препоръки при използването на такива задачи с оглед на техния потенциал за измерване на отделните аспекти на умението за четене, в това число и на тяхната конструктивна и екологична валидност.

Тестовата задача е дефинирана в широк смисъл като „проблем за решаване, който е поставен пред изследваното лице“, а в тесен смисъл като „отделен елемент от теста“ (Item), стимул, „който трябва да предизвика у кандидата определена реакция“ (Гротйан 2000: 305)¹.

Конструктивната валидност е свързана с въпроса, доколко наблюдаемите тестови резултати са валидни индикатори за теоретичните конструкции, лежащи в основата на теста (Гротйан 2000: 315ff). Терминът „construct validity“ обозначава „съответствие с лежащото в основата на дадено постижение образувание (конструкт)“ (Бижков, Краевски 2002: 300). По отношение на умението четене този аспект на валидността отразява например, доколко резултатите от изпълнението на определени тестови задачи действително дават информация за определени процеси и подумения.

Екологичната валидност отразява свойството на стимула/на задачата да създаде такива условия за реакция (поведение), които са близки до условията в реалния живот на тестираните лица².

Проблемите при съставянето и използването на задачи и тестове за четене произтичат от самата същност на феномена „четене“. Той има различни аспекти на проявление, описание и измерване — процесуален, репрезентационен, функционален. Като процес четенето протича във вре-

¹ Употребата на понятието *изследвано лице и кандидат* (т.е. изпитван, тестван) в един и същи контекст подсказва, че едни и същи задачи се използват в различни видове тестове — експериментални, квалификационни, дидактически.

² <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Guetekriterien.shtml>

мето; а като резултат представлява мисловен продукт (репрезентация в съзнанието на четящия). И в двата случая то е трудно и частично достъпно за наблюдение, интроспекция и вербализация. Достъпни за пряко наблюдение могат да бъдат само текстът, задачата и вербалната или невербалната реакция на читателя. От тази реакция (напр. изказване, изчервяване, смях) или от метаизказване на читателя можем косвено да съдим за разбирането. Като психичен процес, като познавателна, социална и културна дейност четенето е индивидуално и уникално във всяка ситуация. Въпреки многобройните проучвания и установени факти, то и до днес е неизследвано и неописано в пълнота. Може да се каже, че ние преподаваме и изпитваме това, което знаем по-скоро за конструкта, описващ уменията *четене*.

Но и съществуването на такъв единен и независим конструкт се поставя под въпрос (Гротън 1995: 539). Съществуват различни, конкуриращи се модели на четене — линеарен, с преобладаваща низходяща преработка, интерактивни, конекционистки, модулари, холистичен. С развитието на научното познание те по различен начин влияят върху представата за добро умение за четене. Освен това за целите на обучението и тестирането конструктът „умение за четене“ се изгражда и операционализира и в зависимост от конкретни обществени и образователни потребности, като включва различни подпроцеси, умения, стилове, нива на компетентност и функции на читателското умение. Но не е установено дали всички тези знания, процеси и умения се поддават на детайлно описание и скалиране (Гротън 1995: 539).

Следователно конструктивната валидност на тестовете и тестовите задачи за четене с разбиране е свързана със следните ограничения и проблеми:

- Конструктите отразяват в идеалния случай едно определено ниво на знания за обекта/явлението. Това се отчита и в Общата европейска езикова рамка³;

- В реалния случай конструктите се операционализират на базата на информация, която е непълна или редуцирана. Пример за това е критиката към тестовия формат на известно изследване относно факта, че той се базира на модел, който едностранно представя читателя като механизъм „за преработване на информация“ и не отчита културната обусловеност и емоционалните измерения на четенето (Свитала 2002: 1);

- Върху тези проблеми се наслаждава запознатостта на авторите и потребителите на тестове с всички аспекти на съответния конструкт „умение за четене“ и със свойствата на задачите за тяхното измерване;

- Това се отразява върху избора и съставянето на тестови задачи, адекватни на целта на измерване;

³ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/405.htm>

• Друг проблем е свързан с ограничените възможности от резултата да се съди за процеса четене, а от вербалния отговор — за мисловния продукт (Гротйан 1995: 540f);

• Вследствие на всичко това много тестове не обхващат важни аспекти на умението и речевата дейност *четене* — например процесуалния му аспект, а, от друга страна, постиженията на тестираните се влияят от процеси и умения, които не би трябвало да са релевантни при измерване на конструкта — например определени начини на запаметяване или продуктивни речеви умения (Гротйан 1995: 540f).

Тестовите задачи за четене са потенциално свързани със следните **ограничения в екологичната валидност**:

• Условиата на провеждане на тестовете (среда, време, задачи, избор на текстове и др.) отдалечават изпитната ситуация от автентичните ситуации на четене;

• Текстове не винаги са в автентичен вид — често са без заглавия, разкъсани, с липсващи или разбъркани откъси и т.н.;

• Тестовата задача „манипулира“ процеса на разбиране — тя поставя определена цел на четене, стимулира определени познавателни операции и стилове на четене, а потиска други, деавтоматизира автоматизирани процеси и умения (вж. Лутйехармс 1988). Често тя изисква дейности, които не винаги съпътстват автентичното четене — допълнителен прочит, сравняване, пораждање на реч, записване, отбелязване. Така читателското поведение се отдалечава от съвременната представа за „добрия читател“, който сам си поставя цели на четене, управлява и променя своето читателско поведение според своите интереси, проблеми и потребности (вж. Гротйан 1995: 544, Елерс 1998: 184).

Повечето от задачите, разглеждани в настоящата статия, са познати в методиката на ЧЕО като задачи за четене с разбиране. Но трябва да се отбележи, че те се използват в различни научни области (психолингвистика, педагогическа психология, лингвистика на текста, „емпирично литературознание“) за измерване на различни конструкти — на текста, на процеса/умението четене и на читателя — аспекти, които, макар и неделими, са различни. При това едни и същи задачи се адаптират и прилагат за различни цели — експериментални, обучителни, контролни.

Кархер разделя инструментите за проверка на умението за четене на две големи групи: **инструменти за самопроверка** и **инструменти за чужд контрол**.

По-нататък задачите могат да бъдат класифицирани по следния начин:

- според вида на реакцията на читателя: неезикови и езикови;
- според вида речево поведение на читателя: рецептивни, репродуктивни, продуктивни;
- според аспектите на умението за четене — задачи, насочени към

процедуралния (процесуалния), към репрезентационалния и към функционалния аспект;

- според последователността: четене — изпълнение на задачата: симултанни и последователни (т.нар. методи *online* и *offline*). Приема се, че със симултанните най-добре се измерва процесуалната страна на разбирането (вж. Кархер 1994: 299);

- според степента на предварително структуриране на реакцията (отговора) — задачи със свободен, структуриран или смесен отговор (открити, закрити, полуоткрити).

Без да следваме строго тези класификации, ще се спрем и на някои от изброените характеристики в следващата таксономия.

Задачи за свободно възпроизвеждане на текста (писмено или устно): Този тип задачи спада към традиционните форми на контрол в практиката на ЧЕО (вж. Илиева 1987: 264). Но той се използва и за експериментални цели. Събраните по този начин данни служат за описание на текста като ментална репрезентация (структура от пропозиции, реконструирана в съзнанието на читателя) и за някои изводи относно процесите на разбиране — предвиждане и инфериране⁴, влияние на фоновите знания („схеми“) върху разбирането (Кинч, ван Дайк 1978). В ЧЕО тя е използвана с подобни изследователски цели (Волф 1985), както и за анализ на грешки (Лутйехармс 1988) и за проучване влиянието на родния език и култура върху речевото поведение на изучавания език (Ребайн 1977: 123). Като проблеми при прилагане на задачата се посочват индиректността на получаване на данните за разбирането и тяхната зависимост от фактори като памет, мотивация, способност или желание за вербализация от страна на читателя. Следният специфичен вариант на свободната репродукция е интересен за практиката на ЧЕО: Чуждоезичният текст се възпроизвежда на роден език, след което преразказът се съпоставя с опростена пропозиционална структура на текста и се оценява според точността на реконструкцията и дълбочината на преработване на информацията (Гротйан 1995: 546).

Управлявано възпроизвеждане на текста, по-точно на изречения от текста с опора в подадени думи: С помощта на тази задача се изследват процеси на „разпознаване“ и „правене на умозаклучения“, на откриване на „интересни, важни“ места от текста. Тя се прилага както за експериментални, така и за дидактически цели и е подходяща за тестване на посочените умения и при четене на чужд език.

Идентифициране на отделни части от текста по зададена дума или списък от думи, словосъчетания или изречения: Тестираните трябва да

⁴ Инференциите са когнитивни операции, необходими за свързването на смисловите елементи (пропозициите) в текста. Минималните инференции са задължителни за реконструирането на кохерентност. Елаборативните инференции представляват умозаклучения и изводи (Елерс 1998: 53f).

преценят например дали определени думи се появяват в текста, или не. Задачата се прилага за експериментални цели при изследване на процесите на инфериране (срв. Рикхайт, Щронер 1985: 30). Нейни разновидности, при които тестираните трябва да локализират дадена информация в текста, се използва и в чуждоезиковото обучение (Илиева 1987: 264, Перлман-Балме и др. 2000: 118–119).

Сравняване на паралелни текстове: Тази задача изисква да се прочетат последователно два текста и във втория текст да се открие информация, която е нова или противоречаща по отношение на първия. Задачата активира умения за разпознаване на информация, реконструкция на пропозиции, умозаклучения (минимални и елаборативни инференции), използване на фонові знания („схеми“). Препоръчва се новата информация във втория текст да не бъде подразбиращо се или логично следствие от първия текст, а отчасти да противоречи на неговото съдържание. Ако задачата е да се провери съответствието между оригинален текст и неговото резюме, на авторите на тестове се препоръчва резюмето да не е много кратко и в него да се избягват субективни изводи (Кархер 1994: 301).

Отговори на въпроси: При проверка на разбирането при четене най-често се прилагат задачи, които предвиждат следните начини за отговор:

- свободен отговор;
- точно определен отговор (имена, цифри, факти);
- алтернативен отговор (да/не или други отговори);
- множествени изборни отговори⁵:

- а) предварително зададени отговори;
- б) предварително зададени отговори, но с възможност и за свободен отговор;

В зависимост от формулировката и от обвързаността с текста и с процеса на разбиране чрез въпросите със свободен отговор се търси информация:

- за **свойствата на текста**;
- за **резултата от разбирането** на различни равнища: разпознаване на информация, реконструиране на пропозиции (на микро- и макротекстово равнище), инференции, разширени умозаклучения и извличане на имплицитна информация (елаборативни инференции), свързване на раздалечени пропозиции, използване на фонові знания („схеми“), чувства, оценки;
- за **подпроцеси и стратегии на разбирането** (напр. изграждане на хипотези, предвиждане/антиципиране на следващи откъси от текста);
- за **функционалния аспект на разбирането** (изводи за целта, адресата, приложението на текста) (PISA, задачата към текст „Graffiti“).

Възможните ограничения в екологичната валидност на **всички видове въпроси** са свързани с възможността отговорите и самият процес на чете-

⁵ Терминът е използван по примера на Бижков, Краевски (2002: 328).

не да бъдат манипулирани чрез съдържанието и реда на въпросите, както и чрез предварителния избор на места от текста, върху които се насочва вниманието на читателя.

Проблеми, произтичащи от изпълнението на задачите, могат да възникнат, ако:

- читателите не спазват желания от изследователите или авторите на теста ред на обработка на текста и на въпросите;
- отговорите зависят от разбирането не само на текста, но и на зададените въпроси. Като възможно средство за преодоляване на проблема в чуждоезиковото обучение се предлага задачите и въпросите да се формулират на роден език.

Като предимство на **въпросите със свободен отговор** се сочи възможността да се получат сравнително спонтанни, свободни и автентични отговори. Сред недостатъците са възможните неяснота, неточност и хетерогенност в отговорите и зависимостта им от фактори като речеви умения, интровертност/екстровертност и др. За компенсиране на тези недостатъци е необходимо прецизно формулиране на въпросите в зависимост от конструкта и изработване на специален инструментариум, с помощта на който се кодират, класифицират и измерват отговорите (за пример вж. Бижков и др. 2004: 270ff)

Въпросите и задачите с множествени изборни отговори (един от които е верен) се използват в чуждоезиковото обучение предимно за проверка на разбирането като резултат. Индиректно се проверяват умения за инфериране, за разпознаване на информация, за реконструиране на пропозиции, за преобразуване и съпоставка на повърхнинни структури на изучавания език. Като един от най-сериозните недостатъци на този вид тестове се сочи тяхното несъответствие на актуалните представи за четенето. Задачите с множествени изборни отговори се базират предимно на „погрешната представа, че резултатът от дейността четене „може да се дефинира и измерва като единен стандартен продукт“ (Гротън 1995: 544). От друга страна, с тях не се обхващат процеси и стратегии, характерни за гъвкавото и целенасочено читателско поведение (Гротън 1995: 542, Елерс 1998: 184).

Други проблеми:

- зависимостта на трудността на теста не само от текста, но и от трудността на въпросите („психометричен недостатък“) (Вестхоф, цит. по Гротън 1995: 543);
- ограничената екологична валидност на теста;
- възможният субективизъм при формулирането на въпросите и дистракторите;
- необходимостта от такива формулировки да се съди за мисловния продукт „разбиране“ на тестирувания;
- ограничената свобода за отговор на тестирувания;
- възможността при многократно използване на този тип задачи в обу-

чението посочените недостатъци да повлияят отрицателно върху изграждането на уменията за четене (Вестхоф, цит. по Гротън 1995: 544).

Един вариант на задачите с множествени изборни отговори е т.нар. **Chunked Reading Test**. При всеки въпрос тестираните трябва да идентифицират едно „грешно“ изказване за съдържанието на текста на фона на няколко верни. Твърди се, че този вариант е с по-висока валидност от традиционните тестове с множествени отговори и че с него се ограничава възможността да се дават верни отговори, независимо от разбирането или неразбирането на текста (Кархер 1994: 301).

Задача за потвърждение или отхвърляне на съждения. С нейна помощ експериментално са изследвани процесите на инфериране (Рикхайт, Щорнер 1985: 30). В чуждоезиковото обучение подобни задачи изискват от тестираните да определят като верни или неверни предварително формулирани инференции, парафрази и обобщения на откъси от текста. Това прави тези задачи сходни на въпросите с множествен избор на отговорите.

Задачите за подреждане имат различни варианти — подреждане или съотнасяне на откъси от текст, текстове и заглавия, текстове и изречения, откъси и изречения, само изречения, вербална и невербална информация. Тези задачи могат да активират различни процеси, стратегии и стилове на четене: търсене на ключови думи, елиминиране на нерелевантна и редундантна информация, обобщаване, глобално и селективно разбиране, активиране на фоновите знания въз основа на заглавията, поставяне на цел на четенето, разпознаване на функциите на текста, опора в сигналите за свързаност на текстовите елементи. Посочените задачи често имат ограничена екологична валидност — когато текстовете не са в оригиналния си вид или процесът на четене се деавтоматизира и деформира. Освен това, въпреки че много от тях са предназначени да извлекат информация за стратегии и стилове на четене, техните решения всъщност дават пряка информация само за продукта разбиране. А е известно, че една и съща задача може да се реши успешно с различни стратегии.

Популярният **Cloze-Test** (попълване на празни места в текст) се обсъжда в методиката на чуждоезиковото обучение относно това, дали чрез него се измерват предимно езикови знания, продуктивни речеви умения или разбиране. Всъщност неговото оригинално предназначение от създаването му през 1953 г. до днес е насочено не към проверка на умения, а на четивността — свойство на текстовете, което е особено важно по отношение на дидактическите, юридическите и други текстови разновидности. Днес тестът се прилага с различни цели в различни варианти. Така например празните места могат да се попълват със или без предварително подадени думи.

В обработения текст могат да бъдат заличени:

- всяка n -та дума, като $n = 5, 7, 9, 10, 11...$;
- еднакви части на изречението — предлози, глаголи, прилагателни...;

- ключови думи или фрази;
- всяка втора половина на всяка втора дума (т.нар. C-Test).

Интересно е мнението на Кристман за функциите на теста в зависимост от начините на неговото прилагане. Класическият му вариант със заличена всяка п-та дума, изпълнен без да е четен оригиналният текст, се използва при измерване на четивността на текста. Ако празните места се попълват веднага, след като е прочетен оригиналният текст, се проверява разбирането. Ако празните места се попълват известно време след прочитане на оригиналния текст, се проверява паметта (Кристман 2004: 45).

Според повечето автори тестът за попълване е особено подходящ за пряко измерване на процесуалната страна на четенето (online) (Гротийан 1995: 540): на предвиждането и допълването на информация (езикова или смислова догадка), на проверката на хипотези, на опората в кохезивните и логическите връзки между текстовите елементи. Важна роля в тези процеси играят способността да се използват езиковите и неезиковите знания, както и съобразяването с възможностите и ограниченията, наложени от контекста. Лурия (1984: 256) дава примери за различни степени на вероятност за правилна смислова догадка:

1. Вероятност, клоняща към една възможност — във фрази с детерминиран край.

Настъпни зимата и на улицата навала дълбок... („сняг“):

2. Вероятност, при която се допускат две или три възможности за отговор:

Заболя ме зъб и отидох ... (ограничени възможности за довършване на фразата — лекар, аптека, поликлиника и т.н.)

Отидох в зоопарка и там видях... (много възможности за довършване на фразата)

Излязох, за да си купя.... (тук предходният контекст почти не определя края на фразата)

В тази връзка могат да се посочат следните начини на попълване според степента на доближаване до оригиналния текст:

- точно попълване (пълно съответствие с оригиналния текст);
- попълване със синоними или еквиваленти;
- попълване с думи, съвместими с контекста;
- догадка за думата по граматични признаци (вж. Вестхоф 1987: 106).

Празните места следва да се определят така, че догадката за дадена дума да не зависи от правилното попълване на останалите и контекстът да не затруднява попълването на думата.

Сред критиките към Cloze-теста ще посочим:

- попълването изисква продуктивна езикова компетентност;
- неправилно попълнената или непопълнената дума не означава неразбиране;
- правенето на догадки и предвижданията са характерни по-скоро за

родния език, те не би трябвало да се развиват и проверяват на изучавания език (Лутйехармс 1988: 26);

- използването на контекста и правенето на догадки не са умения на „добрия читател“, а по-скоро на слабия, който по този начин компенсира дефицити в читателската си компетентност (Лутйехармс 1997: 42);

- измерва се разбирането предимно на микротекстово равнище;
- тестът е с ограничена екологична валидност.

За преодоляване на някои недостатъци и ограничения при използване на Cloze Test за проверка на разбирането при четене в ЧЕО се препоръчва:

- при съставянето на тестовете да се изпуска не всяка n-та дума, а да се заличават специално избрани думи (Кархер 1994: 303);

- изпуснатите елементи да бъдат не само думи, но и фрази (Грьобен 1982);

- да се предпочита тази разновидност на теста, при която тествираните първо да четат оригиналния текст, а след това — да попълват празни места в същия текст или в негово резюме;

- при анализа и оценяването да се допускат не само съответстващите на оригинала „точни“, но и други „приемливи“ отговори, съответстващи на граматичния и съдържателния контекст, като отговорите се оценяват различно (вж. Вестхоф 1987: 107);

- при оценяването да се игнорират правописните грешки.

За да може да се използва пълноценно автентичният контекст при образуването на догадки, е разработена т.нар. **Progressive Cloze Procedure**. При тази задача тествираният попълва всяка следваща дума (фраза), едва след като е получил правилните отговори до мястото, което вече е попълнил (вж. Грьобен 1982).

Поправките на грешки в текст (коректурното четене) е задача, която се използва сравнително отскоро в ЧЕО за тествирането на уменията за четене. В немската образователна система тя е позната като „Stolperwörter-Lesetest“ (тест със „спъващи“ думи)⁶ и се използва за измерване на различни нива на грамотност предимно в началното училище. Приема се, че за да разпознае безсмислените, неподходящо употребените и погрешно написаните думи, детето е прочело и разбрало обкръжаващия ги контекст и е активирало правилните граматични и смислови структури на своя роден език. Възможно е обаче част от тези структури в междинния език на чуждоезичния читател да са изградени все още неустойчиво или погрешно и той да не разпознае всички грешки в текста, например подчертаните в следните откъси:

⁶ <http://de.wikipedia.org/wiki/Stolperwörter-Lesetest>

Dass Bilder in Graustufen gibt, liegt ja zunächst an der Unzulänglichkeit der frühen Foto- und Fernsehtechnik...

Ihre Zahl war in den fünfziger Jahre am höchsten, wenn das Schwarzweißfernsehen seine große Zeit hatte.⁷

В този случай непоправянето на грешките не може да се приеме като валиден индикатор за нисък резултат от разбирането на цитираните текстови откъси. Очевидно, е че такъв тип задачи проверяват както рецептивни, така и продуктивни езикови умения.

Сред алтернативите на традиционните задачи се сочат т.нар. задачи за **трансфер на информация**. При изпълнението им информацията, извлечена от текста или от текстовите откъси, се преобразува напълно или частично в друг медиум — таблица, диаграма, схема, картинка, карта. Тяхното предимство е в това, че се ограничава влиянието на продуктивните речевни умения и способностите за запаметяване върху тестовите резултати (Гротйан 1995: 547).

След този опит за — далеч неизчерпателно — представяне на по-популярните тестови задачи за четене може да се добави следното: Все още в недостатъчна степен се разработват и прилагат инструменти за измерване на аспекти, които днес се считат за важни компоненти на конструкта „умение за четене“: например способността за саморефлексия и самоконтрол, или за самостоятелно задаване на въпроси към текста.

В заключение ще си позволим да припомним мисълта, че „всеки тип задача има своите положителни страни и своите недостатъци... Решение може да се вземе единствено съобразно с целите, нуждите и съществуващите условия“ (Бижков, Краевски 2002: 333). За оптималното вземане на такива решения несъмнено би допринесло по-доброто опознаване на феномена *четене* и на описващите го конструкции.

ЛИТЕРАТУРА

Бижков, Краевски 2002: Георги Бижков, Володар Краевски. Методология и методи на педагогическите изследвания. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Бижков и др. 2004: Авторски колектив с научен ръководител проф. д-р Георги Бижков. Диагностика на грамотността. Част III. Разбиране при четене. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Вестхоф 1987: Gerard J. Westhoff. Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogramm. München: Hueber.

Волф 1985: Dieter Wolff. Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache. In: Studium Linguistik 17/18 (1985). 163–174.

Гротйан 1995: Rüdiger Grotjahn. Zweitsprachliches Leseverstehen: Grundlagen und

⁷ TELC Modelltest 1 Deutsch C1 http://www.telc.net/index.php?id=129&no_cache=1&L=0

- Probleme der Evaluation. In: Die Neueren Sprachen 94: 5.
- Гротйан 2000:** Rüdiger Grotjahn. Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis. In: Armin Wolff, Harald Tanzer (Hg.): Sprache – Kultur – Politik. Beiträge der 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 3.–5. Juni an der Universität Regensburg. Universität Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 53).
- Грьобен 1982:** Norbert Groeben. Leserpsychologie: Textverständnis. Textverständlichkeit. Aschendorff Münster.
- Елерс 1998:** Swantje Ehlers. Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Илиева 1987:** Ана Илиева. Методика на чуждоезиковото обучение: Немски език. С., Наука и изкуство.
- Кархер 1994:** Günther L. Karcher. Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Кинч, ван Дайк 1978:** Walter Kintsch, Teun A. van Dijk. Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: Psychological Review, Vol. 85, Nr. 5.
- Кристман 2004:** Ursula Christmann. Verstehens- und Verständlichkeitsmessung: methodische Ansätze in der Anwendungsforschung. In: Sprache des Rechts, Bd. I. Schriftenreihe der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. (S. 33–62). Berlin/New York: de Gruyter.
- Лутйехармс 1988:** Madeline Lutjeharms. Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. Bochum: AKS-Verlag.
- Лутйехармс 1997:** Madeline Lutjeharms. Gedächtnis und Lesen in der Fremdsprache, In: A. Wolff, G. Tütken, H. Liedtke (Hg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Лурия 1984:** Александър Лурия. Език и съзнание. С., Наука и изкуство.
- Перлман-Балме и др. 2000:** Michaela Perlmann-Balme, Susanne Schwalb, Dörte Weers. Ein Brückenkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Ребайн 1977:** Jochen Rehbein. Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache. Stuttgart: Metzler.
- Рихкайт, Щронер 1985:** Gerd Rickheit, Hans Strohner. Psycholinguistik der Textverarbeitung. In: Studium Linguistik 17/18.
- Свитала 2002:** Bernd Switalla. PISA lesen. www.hirzel.de/universitas/archiv/switalla.pdf
- PISA:** Lese-Kompetenz. Sammlung aller bei PISA freigegebenen Aufgaben der Haupttests 2000, 2003 und 2006. Projektzentrum für vergleichende Bildungsforschung. www.pisa-austria.at/pisa2006/files/PISA_Lesen_freigegebene_Aufgaben_07.pdf